

文化的多元主義の概念と実態

— 多文化教育の視座から —

佛教大学教育学部教育学科 田 中 圭治郎

抄 録

現在問題となっている文化的多元主義とは何か、また、どのような問題点が問われているかといった概念、思想について述べ、教育において文化的多元主義の意義、役割について論及してみる。すなわち、多文化教育の視座から教育を展望することを意図する。これらを探求するには、マイノリティについての基本的認識の確立が求められる。第1節ではマイノリティと教育というテーマでマイノリティの定義、その国際的取り決め、そしてそれらを教育の場でどのように生かすのかを論じ、第2節では、アメリカから始まり、全世界に大きな影響力を及ぼしてきた、多文化教育の概念をリンチ、パンクスの思想および教育実践の具体的な事例を述べる。子どもたちが持っている文化遺産を認め合い、それぞれの子どもたちの可能性を十分に伸ばすことが、中心テーマとなる。すなわち子どもたちの教育機会を保障し、平等な学習権を獲得させることが、一人ひとりを生かす教育であるといえる。

文化的多元主義は、アメリカ合衆国を中心としたアングロサクソン諸国では、多文化教育と呼ばれ、ドイツ、フランスなどのヨーロッパ大陸諸国では異文化間教育と呼ばれている。筆者は文化を下位文化まで広く包括するという視点に立っているため、社会は、多くの文化により成り立っており、1つの文化と1つの文化との接触だけでは社会現象は説明出来ないと思うため、多文化教育という名称を使用する。

第1節 マイノリティと教育

1. マイノリティと人権

マイノリティ (minority) は、マジョリティ (majority・多数派) に対する呼びかたであり、少数派と呼ばれる。しかしながら、これは、単なる人数的な少数派ではない。少数の支配階級の人々をマイノリティとは呼ばない。少数派ゆえに様々な権利を奪われている人々をマイノリティと呼ぶ。つまり、社会的不利益を被っている人々をマイノリティと呼ぶのである。通常、少数民族がこれに当たるが、それ以外に、宗教

的に不利益を受けている人々 (例えばアメリカのメノ派の宗教集団アーミッシュ) や女性をも、マイノリティの中に含める。

J.R.エドワーズは、マイノリティについて次のような定義をしている。「マイノリティは、社会の中において数の上では少人数の人々と、一般的に理解されている。また、彼らは規模だけを基礎とするならば、必然的に社会の主流の外にいる」と。そして彼によれば、マイノリティは5つのタイプに分類することが出来る。

1. 合法の境界や忠誠が変化している社会に

おける前衛的な人々。

2. 社会の中での1カ所に集まって住んでいる人々、例えばヨーロッパの移民労働者。
3. 他のより多くの集団によって征服された土着の人々、ウェールズ人、ブリトン人、カタロニア人。
4. 移民。
5. ある国民の性格が優勢な国家において、比較的孤立化したグループ又は個人、小規模な移民⁽¹⁾。

1のタイプは、通常の社会規範に合致しない人々であり、2のタイプは、ヨーロッパにおける移民労働者であり、3のタイプは、新来の征服者に支配された人々であり、4のタイプは、移民特に新大陸への移民であり、5のタイプは、国家の支配的な価値観とは異なる価値観を持った人々である。

これら5つの分類は、時として重複する。2のヨーロッパの移民労働者の子どもは、5のタイプに入るだろうし、4の移民のうち、イギリスにおける西インド諸島出身者やインド人を中心とするアジア人、アメリカ合衆国の黒人、プエルトリコ人は5のタイプにはいる。つまり、同じ移民でも、ヨーロッパ系の移民の第一世代は、マイノリティであるが、次の世代になるとマジョリティに入る可能性が大きくなる。それに反して、黒人、アジア人は世代を重ねてもマイノリティとして扱われる。

このようなマイノリティの権利について国際人権規約第27条（少数者の権利）では、「種族的、宗教的又は言語的少数民族（minority少数者）が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない」と述べられている。

ここでは、マイノリティの文化、宗教、言語

が尊重され、マイノリティのために様々な不利益を被ることがないように求められている。

教育は、社会的不平等をなくするのに大きな力がある。しかしながら、マイノリティは、教育現場においてもハンディキャップを負っている。ユネスコの「教育における差別を禁止する条約」（1960年採択、1962年効力発生）の第4条（b）では、「教育基準が同一程度の公立の教育施設においてはすべて均等であり、かつ授けられる教育の質に関する条件もまた均等であることを保障すること」と規定され、また第5条（c）でも「国内の民族的少数者に属する者が、自己の教育活動（学校の維持、及び、各国の教育政策のいかんによるが、自己の言語の使用又は教授を含む）を行う権利を承認することが肝要であること」と記述されており、少数派こそが、真に平等な教育を受ける権利が必要とされるのである。

2. マイノリティの教育に関する国際的合意

従来、人権の問題は各国の憲法的保障だけで十分であるという認識が支配的であった。つまり自国民の権利を保障するだけで十分であり、これを国際的合意にまで持ち込むことはあまりなかった。ただ従来でも、奴隷貿易の禁止といった植民地住民の保護の問題等々の様々な国際的取り決めがあったことは事実である。しかしここで問題としている国際的合意は自国の領土外に住んでいる人々の人権を問題とするのではなく、国内の自国民の人権の保護を国際的に負うという点にある。これは第2次世界大戦中のファシズムによる人権抑圧の苦い経験を踏まえて出てきたものであり、人権が守られているかどうかの監視を1国の国民にまかせるのではなく、各国共通の国際的標準を設け、国際的にチェックしようとしたことにある。また、さらに単にその国の国籍を持った人々の人権だけでなく、その国に住むすべての人々の人権といっ

た、個人を国籍によって区別するのではなく、すべて1個の人間として平等だという思想が求められるのである。

ここではマイノリティの人権に関する国際的合意、さらに彼らの教育についての国際的合意がテーマとなる。その嚆矢は1948年の「米州人権宣言」や「世界人権宣言」であるように思われる。後者の宣言第2条1「すべての人々は、人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治上その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、門地その他の地位又はこれに類するいかなる事由による差別をも受けることなく、この宣言に掲げるすべての権利と自由とを享受することができる」とあるように、人種、民族によって差別を受けてはならないとしているし、また同宣言第26条（教育）2に「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国又は人種的若しくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を促進するものでなければならない」とあるように、教育もすべての人々に平等に与えられねばならないのである。「世界人権宣言」をベースとして戦後のマイノリティの教育における国際的合意が出現するようになる。人種問題関係では、1963年の「人種差別撤廃宣言（あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国連宣言）」、1965年の「あらゆる形態の人種差別撤廃に関する条約（人種差別撤廃条約）」があり、さらに人種問題と教育と絡めた問題では、1960年の「教育における差別を禁止する条約」が挙げられよう。この条約はユネスコによって提起され、国連で採択されたものであり、その中で特に注目し値するのは第3条（b）「自国領域内に居住する外国民に自国民に与えるのと同じ教育上の機会を与えること」や第5条（c）「国内の民族的少数者に属する者が、自己の教育活動を行う権利を承認する

ことが肝要であること」である。この記述からわかるように、マイノリティの教育について初めて国際的合意が得られたのである。これが形を整えて現れてきたのが、1966年の「国際人権規約」である。A規約（経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約）第13条（教育）では「締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること、並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する」となっている。またB規約（市民的及び政治的権利に関する国際規約）第27条では「種族的、宗教的又は言語的少数民族が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享受し、自己の宗教を信仰し、かつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない」とあり、「教育における差別を禁止する条約」の延長上に考えられるのである。

以上述べてきたように、マイノリティという権利を奪われた人々の教育をどのように保障するかが世界の国々の共通の認識となってくる。それは国際連合の下、世界の国々と仲良くしようという戦後のわが国の基本方針と合致することはいうまでもない。お互いの文化を尊重しあい、平和な世界を求めることが大切であるという共通認識が支配的になる。

3. マイノリティと教育

マイノリティの教育問題を論じる際、彼らの持っている文化、言語を尊重するか否かが、教育の効果があるか、ないかを決定する。「文化的、言語的、心理的そして社会的な不利益は、すべて密接に結びついている」⁽²⁾のであり、「言語と文化がたいそう強調されなければならない。言語は、多くのマイノリティ集団の明らかに目に見える自己確認だけにとどまらない。つまり、

それは時として身体的な特徴より確かなものである」⁽³⁾。

このため、言語教育はマイノリティの教育問題には不可欠の要素なのである。

J.J.スモリッツによれば、文化的多元主義には、自治体レベルのものと、個人レベルのものとがあり、真に求められるものは、個人レベルであるとしている⁽⁴⁾。

さらに彼は、民族的に多元な社会において、多文化主義を達成するために、すべての教育段階（初等、中等、中等後）で、すべての個人に教育機会を与えねばならないとしている。

マイノリティの子どもに求められるのは、

1. 国家の言語を含む（アングロサクソン社会では英語を意味する）社会の共有する価値を学ぶこと
2. 文化的文脈の中で、彼らの母語を学ぶこと（文字の学習を含む）
3. 自分自身の言語、文化だけでなく、自分の居住地の民族の言語と文化に接近すること
4. 社会の多文化的な性格を理解し価値づけ、そして社会の中の様々な文化を認識することを学ぶこと⁽⁵⁾

の4点であり、彼らの国家の文化・言語、彼らの住んでいる地域の文化・言語、彼ら自身の文化・言語を理解することにより、彼ら自身のアイデンティティを確認することが出来る。つまり、彼らの持っている文化・言語の基盤の上に、様々なものを築きあげていくのである。

第2節 多文化教育の世界的潮流

1. 文化的多元主義と多文化教育

「西洋民主主義社会は、国家の主要な目標が、人権を擁護し、平等を推進させることであり、

また、すべての人種的、民族的、文化的集団を社会の一員として構成させることであるという、人類平等主義のイデオロギーを持っている」⁽⁶⁾とバンクスとリンチが述べているように、1960年代と70年代、民族文化覚醒の動きの中で、文化的多元主義が出てきた。バンクスとリンチによれば、この運動の主な目標は、種々の人種的、民族的、社会階級的集団の生徒たちが、教育的平等を経験するような教育改革を目指すことである。

「文化的多元主義は、教育プログラムに移植されうる単なる新しい方法でない。教育における多文化主義の概念は、現在存在しているものよりも、より異なった社会観に基づいている」⁽⁷⁾のであり、子どもたちを教育する場合、以下の5点に留意しなければならない。

- (1) 子どもたちに、自己の文化や価値と同様に、他の文化や価値を尊敬することを教えること。
- (2) すべての子どもたちが、多文化・多民族社会の中でうまく機能することを学習するのを援助すること。
- (3) 人種主義－皮膚の色－によって、より影響を受ける子どもたちに積極的に自己概念を持たせること。
- (4) 文化的に異なった人々の相違について、積極的な方法により、人類の類似性について子どもたちの経験を援助すること。
- (5) 子どもたちに地域社会全体の特異な部分としての異なった文化の人々と一緒に仕事をする経験を持たせることを援助すること⁽⁸⁾。

多文化教育は、まず最初、民族学習（ethnic studies）、つまり民族集団の歴史、文化についての科学的・人文的学習から始まり、さらに時期が来ると多民族教育・多文化教育へと発展していく。つまり、この運動は、さまざまな人種

的・民族的集団の生徒が多数派集団の生徒と教育的に同等な業績を上げることが可能になるよう、学校環境を変化させることである。

現在、多民族教育の概念がより広がることが、重要であると考えられている。民族学習が実現するに伴って、カリキュラムの中に民族性を取り入れることにより、種々の民族集団の生徒が良い成績を取ることを可能ならしめるよう援助するのにたいそう役立つという主張がなされるというのがその理由である。多民族教育が充足される時、全学校環境（カリキュラムに現れない教育内容・組織の規範・学校の方針・教授法・教材と評価・試験方法をすべて含んでいるのだが）が改革される。

多文化教育は、民族学習、多民族教育、反人種主義教育（anti-racist education）を含む幅広い概念であり、これは学校環境改革を意図した教育改革の一側面を持っているため、民族集団、婦人、特別な生徒（例えば障害児や才能児）を含む多くの様々な種類の集団が教育的平等や学業成績の同等さを経験するだろう。現在、いくつもの国々では、多文化教育の領域はどこまで拡大することが出来るのか、また拡大すべきなのか、さらにどのような集団や問題がこの概念の中に含められるべきかが、議論されている⁽⁹⁾。

多文化教育は、現在、その概念規定がはっきりとしていないのであるが、様々な不利な条件を持った子どもたちの教育条件をいかに充足するかが、その至上目標である。様々な理由によって生じた学習上の障害を取り除き、多数派である生徒と教育的に平等な条件で学ぶようにすることが、真の教育的平等であり、それがすなわち、多文化教育である。だが、現実には、さまざまな劣悪な環境の中での生活を強いられている子どもたちが存在し、彼らは、それゆえに、学校教育の中で、十分な学業成績を収めることが出来ず、その結果、社会的にも低い階層に押し

込められ続ける。多文化教育は、現実に存在する社会的矛盾を解決するため、どのような教育が、すべての子どもたちに幸せをもたらすかを、追究する、教育の本質に迫るものといえよう。

「多文化教育は、多文化社会のための教育概念を論議する際に使用される単に便利な簡単に表せる用語である」⁽¹⁰⁾とリンチが述べているように、多文化教育は、多民族社会とは切り離して考えられないものであり、「教育制度の決定や政策が提案される以前に多文化社会の民族の問題が存在する」⁽¹¹⁾のである。リンチによれば、多文化教育の目的は、多民族社会において「より多くの文化的背景の尊重と教育の機会の平等を追求すること」⁽¹²⁾であると述べている。

「多文化的な多様性を批判的・理性的に受け入れることと、個々人や集団の相違を1つの共通の人間性の下で創造的に肯定することである多文化教育は、子どもたちの通過儀礼として考えられるべきである」^(注8)。多民族社会の学校現場では、従来のように白人中心の1つの価値観で子どもたちを教えるのではなく、様々な人々の文化的背景を尊重することを子どもたちに教えることが求められる。それは、人間性という1つの大きな目標を目指すものであり、それが確保された後に初めてすべての子どもたちの教育の機会均等が可能になるのである。

2. 多文化教育の発展

黒人に始まり、メキシコ系、プエルトリコ系、インディアン系にまで広がった少数民族の権利獲得の運動の究極的目標が、多文化教育に繋がるとはいうまでもない。

1965年の初等・中等教育法第一項修正は、低所得者の子どもの教育に平等な教育機会を保障しようとするものであったし、1968年の同法第7項修正（二言語教育法）は、英語以外の言語を母語とする子どもの教育を保障するための、特別な基金を与えるものであった。1972

年の同法第9項修正（民族遺産学習法）は、民族集団の歴史と文化をカリキュラムの中に取り入れ、かつそれを実施するための教師を養成することを求めている。

このような二言語教育への動きの中から、従来は存在しなかったユダヤ系、イタリア系、ポーランド系など、白人のカテゴリーに入るが、白人の中で差別されてきた民族集団も、自己主張をするようになってくる。さらに、時代が下ると、女性、障害を持った人々、高齢者なども、その権利が認められるようになる。特に、第9項修正（1972年）では、「いかなる人々といえども、連邦の財政的援助を受けた教育プログラム、又は活動において、参加を拒まれないし、不利益を被らないし、差別を受けない」⁽¹³⁾とし、社会的弱者の教育を保障している。

1960年代に生じた民族再生運動（ethnic revitalization movement）において、教育上最も初期の取り組みは、黒人、メキシコ系のような特別な民族集団に焦点を当てた民族学習コースやプログラムである。民族学習運動が成熟してくるに従って、カリキュラムの中に、民族的内容を挿入するだけでは、マイノリティの子どもに十分な学力が保障出来ないということが、認識されてくる。すなわち、単に自分の民族を自覚させるに止まらず、他の民族の文化を知り、より広い視野に立って文化を考えるという多民族教育が求められる。これが発展して前述したように、すべての子どもたちの人権を認めた教育である多文化教育となっていくのであるが、今日ほどその概念が議論的となっているものはない。

この考え方は、当初、学校の中での分離、非分離の問題として出てきた。暴力事件やいろいろな軋轢の中での特徴的なことは、白人の親たちが、マイノリティの子どもとの統合教育を認めようとしなかったことである。初期には南部が中心であった差別問題も、黒人の移動とともに

に、北部、西部へと広がっていく。

多くの大都市人口は、マイノリティの占める割合が多くなり、1984年、アメリカの代表的大都市25の内、23都市において、生徒のほとんどが非白人で占められるようになる。また、中産階級のマイノリティは、郊外に移住し、都心部の学校は貧しい非白人で占められていく⁽¹⁴⁾。

これに対して、「分離学校は不平等である」というブラウンとトピア教育委員会との訴訟についての最高裁の判決（1954年）によって、分離学校は、教育の平等の理念に合致しないことが明白となる。ところが、多くの白人の親たちは、自分の子どもが、文化の異なる民族集団と交わることによって、自分たちの持っている文化を喪失することを恐れるとともに、自分の自信を失うのではないかとこの危惧の念を持っている。また、メキシコ系の親でも幾人かは、メキシコ系で固まった分離学校の方が、子どもの教育には良いと主張する。このような親の意見と教育の理念との対立は、今後も大きな問題点として残る。

多くのアメリカ人たちは、公立学校の中で、すべて等しく教育がなされるべきであると信じてきた。ここでは1つのアメリカ人、つまり1つの共通なアメリカ人像が描かれている。非英語を母語とするマイノリティの子どもたちの文化が、WASPと異なり、それゆえ、彼らが学校生活の中でうまく適応出来ない問題は、アメリカ人が、さまざまな文化・価値を持った人々によって構成されているという現実を如実に示している。

したがって、二言語教育、多民族教育が必要とされ、マイノリティの子どもたちの教育の機会均等を保障する動きが出てくる。しかしながら、前述したゴードンの主張のように、同化主義を乗り越えるのはなかなか容易ではない。「同化主義と多文化主義との戦いは、アメリカ社会の

中で存在し続けることであろう。両者のどちらかが、勝利を収めることはないであろう。——同化主義と多文化主義は、アメリカにおいて、デリケートではあるが、緊張したバランスを保って、今後共存し続ける」⁽¹⁵⁾ だろうと予想されている。

教育の理想・理念は、多文化教育への方向性を示しているにもかかわらず、現実での困難さを示すのは何か。それは白人側の自分たちの特権喪失への危惧の念の現れである。マイノリティの自己主張の運動の高まりと平行して、白人の側の意識の変革がなければ、アメリカにおける多文化教育の実施には、今後とも様々な困難が伴うであろう。

3. 多文化教育の実態

多文化教育を教える教師の手引書に、「(1)文化的・民族的多様性を持った多元的社会の肯定的な面を認識すること、(2)すべての集団がわれわれの国民文化の豊かさに貢献することを認めること、(3)本国の民族とアメリカに移民した民族の両者にわたる広い認識」⁽¹⁶⁾と述べられており、アメリカの多民族性を肯定的に評価して、生徒に教育しようという姿勢が窺われる。

更に、教師の授業態度として、「(1)人種差別主義者、男女差別主義者の言葉や標語とは関係のない用語を使用すること、(2)人間を傷付けたら、彼らの可能性を阻害するような不注意な言葉の使用や、人間の紋切り型のとらえ方について認識を深めること、(3)人間を、性、人種、階級又は民族的背景によって拘束されないさまざまな特徴を持った個々の存在として取り扱うこと」⁽¹⁷⁾が重要視されており、これをみても、多文化教育が個々の生徒の持っている文化的背景を考慮することが、生徒の存在・人格・価値観を尊ぶことであるといえる。具体的には、個々人が、民族の違いを恥じるのではなく、民族遺

産を誇りに思うことが出来ることである。

さらに、ケンダールも「教師自身の人種的態度が多文化教育の成功を決定する際の決定的な要素」⁽¹⁸⁾であろうと述べ、教師の人格、人間性が問題とされる。カリキュラムを組むに当たって、「単元を学ぶことにより幼い子どもたちに多文化的視野を与え、アメリカ・インディアン、アジア系アメリカ人、スペイン語系の人々、黒人と白人が全社会の一部として焦点があてられる」⁽¹⁹⁾のであり、理念としては、(a)多くの異なった種類の家族が存在する、(b)すべての種類の人々がわれわれのコミュニティに住んでいる、(c)われわれすべてのものの中に、いくつかのやり方が存在する、(d)われわれの異なったものの中にいくつかのやり方が存在する、(e)われわれは、われわれのコミュニティの中で一緒に仕事をする⁽²⁰⁾の5点が了解される必要がある。

次にカリキュラムについて述べる。多くの異なった文化は、互いに作用し、それぞれのユニークな質のものが1つの強力なコミュニティを形成するのに貢献する。具体的な活動としては、

- (1) 子どもたちと家族のことについて話すことから始まる。ここでは、両親、祖父母の持っている文化を子どもを通して知ると同時に、他の子どもにもそれぞれの文化についての知識を得させる。
- (2) 雑誌の中の様々な人々の姿を生徒に示す。日頃子どもたちが目にする様々な民族の服装についての理解を深める。
- (3) 雑誌の中のすべての種類の家族に関しての絵を探す。兄弟姉妹のいる家族のそれぞれの例を、絵を見ることによって理解する。その際、いろいろな民族の家族をも紹介する。
- (4) 子どもたちに白紙のノートに各自の家族についての紹介を記させる。
- (5) 家族がどのように物事を見、何をしているか等を子どもたちに書かせる⁽²¹⁾。

といった自分の家族、そして近所・隣人から徐々に環境範囲を拡大しながら学習をすすめていく。自分の出身民族、コミュニティ内の他の民族の生活習慣と異なる価値観を尊重する態度の養成が究極的に求められる。

第3節 多文化教育の展望 —— ハワイ州の実践 ——

1987年、ハワイ州において最初のハワイ人の知事が誕生する。ハワイ王国崩壊後、支配者から被支配者へと変化したハワイ人にとって、この出来事は、ハワイ文化再評価へつながる絶好の機会であり、州政府は、この年をハワイ人年と名づけ、ハワイ州のアイデンティティをもとめる作業をはじめた。

1900年ハワイがアメリカの準州となって以来、ハワイはアメリカ人特にニューイングランド地方出身の宣教師の子孫たちによって、政治的・経済的に支配される。教育においても、アングロサクソン文化を強制的にハワイ人、アジア系移民に押し付け、それをうまく身につけたものが、アメリカにうまく適応し、同化したと評価されてきた。

1960年代になると、このような状況に変化が現れる。その理由の1つは、アメリカにおける少数民族の権利拡大運動であり、2つは1959年のハワイ立州である。立州以後、ハワイでは移民労働者の子孫並びにハワイ人の権利が主張され、白人の権力は徐々に弱ってくる。1960年以降、プランテーションの所有者である白人の政治的・経済的支配という従来の状況から、そこで働くアジア系労働者の発言力が強まってくるという状況へと変化する。1963年バーンズ知事誕生は、プランテーション労働者の力が結集した結果であり、彼以後の知事は、ハワイ州を構成する諸民族の文化を尊重するという、文化的多様性を主張する。1975年の日系二世

ジョージ・アリヨシ知事の出現は、白人の政治支配に終止符を打ち、彼の12年間にわたる在任中、アジア系、特に日系人は大きな力を持ち始め、非白人の権利が大幅に認められるようになり、さらにジョン・ワイヘエ知事の誕生（1987年）とともに、ハワイ人、ハワイ文化見直し作業が始められ、ハワイ州のアイデンティティが模索されはじめるのである。

「ハワイ諸島を通過するすべての人々に対して、潜在意識ではあるが、ハワイ文化が深い、意義ある基礎を与えており、1987年には、われわれはそのようなことに正当な認識を与え始めた」と、私は時々考えることがある」⁽²²⁾というワイヘエの言葉は、抑圧され、潜在化させられていたハワイ文化を顕在化させ、それを再認識・再評価させることを意味している。彼はさらに「活動的な、かつ役割遂行出来る人は、言語、習慣、食物又は儀礼といったハワイ的なものに言及することなしに、この州では一日たりとも仕事を全うすることが出来ない」と述べ、ハワイ文化復興を高らかに宣言している。すなわち、ハワイ州がアメリカ合衆国の1州であるにもかかわらず、そこに住む人々は、ハワイ文化の理解なしでは生活出来ないことを意味している。彼は、従来からハワイ的なものが存在しているにもかかわらず、無理矢理覆い隠そうとしたのに対して、有りのままの姿を認め、さらにハワイ文化尊重の方針を打ち出したのである。

1. 文化的多元主義

ハワイにおける社会構造の変化についてエリザベス・ウィッターマンズは、次の4つの段階に分けて考えている。

第1段階 西洋化以前

比較的単一な文化の社会

第2段階 2つの文化の社会

西洋人の到来とともに、食物、

衣服の習得だけでなく、宗教、娯楽、教育技術といった多くの活動領域に影響を与えた。ハワイ人社会と西洋人社会との間に生じた裂け目は、経済的・政治的、社会・文化領域に及んでいた。

第3段階 多文化社会

西洋社会のさまざまな地域から、また非西洋社会の地域からの、プランテーション（耕地）の労働者としての移民の到着が多文化をもたらす。しかしながら、白人が一般的に社会・経済的に支配権を維持している。

第4段階 現在

現在は更に状況が変化していく。
(1)数百万人もの観光客の来島、(2)過去5年間にわたるインドシナ難民の流入、(3)「ハワイアン・ルネッサンス」の出現とその各人各様の解釈、という3つの要因がハワイ社会に新たな変化をもたらしている。⁽²³⁾

ウィッターマンズの4つの段階分けは、年代を明確化しないため、おおよその分類であろう。また、第4段階（現在）は様々な要素が入っていて把握しにくい、彼女は第3段階より一歩進んだより複雑な多文化社会と受け止め、現在を肯定的にとらえている。

2. ハワイ文化ルネサンス

——カネハメハスクール

ハワイの公教育に指導的な役割を果たしたアメリカのプロテスタント宣教師団は、当初、一般庶民の教育よりはむしろ、ハワイ人支配階級の教育に力を注いだ。その意味でハワイの教育は、複線型として出発したのであり、一般庶民の公立学校に対置するものとして、族長子弟

学校（The Chiefs' Children's School）がある。この学校は、1839年に、カメハメハ3世の要請により成立したものであり、教授の言語は英語であり、1846年王立学校（Royal School）と改称される。この学校は、族長子弟の教育から、教員養成機関に変わり、後に名称も師範学校（normal school）と変えていく。また、ハワイ人の子どもたちの教育機関としては、1887年、バーニス・パウアヒ・ビショップによって作られたカメハメハスクールがある。ハワイ人支配階級の子弟の教育機関であったこの学校は、時代が下るにつれて、一般庶民のハワイ人の子どもたちも通学するようになった。

1887年設立当時の生徒数37人のカメハメハスクールは、現在、フルタイムの生徒2,750人、パートタイムの生徒9,600人、校外教育を受けている生徒27,000人となっている。小学校は、カメハメハスクールの中では比較的歴史が浅く、1979年に開校され、幼稚園は1986年にその教育活動が始まっている。それ以前は、それらの年齢段階の子どもたちは公立学校で教育を受けていた。ハワイ人の幼少児童に対する教育は遅れており、最近になってそれが注目されてきた。後述するカメハメハ初期教育プログラム（Kamehameha Early Education Program、KEEP）は、その結果生まれた教育実践である。

中学校は、通学コースと寄宿舎コースがあり、科目としては、英語、数学、保健、産業教育、社会、芸術、音楽、体操と会話であり、これらは高校入学のための準備である。

高校は、生徒の興味、能力、動機づけにより、200コースを持つ、総合的なカリキュラムが用意されている。大学進学者にとっては、進学の準備を、実社会に出るものはその準備をしている。

これらの学校では、ハワイ州公立学校と科目はあまり相違はないが、ハワイ文化を尊重するという基盤の上に、教育がなされている。

カメハメハスクールには、校外教育活動がある。キャンパスの外で、ハワイ文化学習の様々なプログラムが用意されている。それらは、(1)高校終了後プログラム、(2)校舎開放プログラム、(3)コミュニティ・プログラム、(4)ハワイ文化学習機関があり、ハワイ諸島内での諸学校でのハワイ文化学習に大きく関与している。

前述したように、近年、カメハメハスクールでは、初等教育に力を入れ、1971年はカメハメハ初期教育プログラム (KEEP) が作られる。KEEPは、ハワイ人生徒の中学校入学時から既に見られる基礎学力の不足が、高校時における低学力、中途退学、非行に結びつくという考えに立ち、それらの問題点を解決するために、小学校段階でハワイ人の子どもたちに集中して、きめの細かい教育を行う研究実践である。⁽²⁴⁾

この理由としては、初等教育の現場において白人や日系人の教師たちとハワイ人児童との価値観が異なり、時として意志疎通を欠く場合があることが考えられる。例えば、教師たちは、邪悪なものに対決し、交渉することを教育するが、ハワイ人児童にとって、大人に対する対決や交渉は受け入れられない行動だと、家庭、地域社会の中で教えられてきたからである⁽²⁵⁾。

公立学校での、ハワイ人児童とその他の民族集団の児童との混合クラスにおいて、自己主張の点において劣るハワイ人児童は、低い評価しか得られない場合が多い。ハワイ人社会のような非西欧社会では、独立した個人の行動が究極の目標であり、技能獲得の手段として適当であるとは考えられていない⁽²⁶⁾。そのため初等教育段階において、ハワイ人児童に特別な配慮が求められるのである。

次に、言語の問題が存在する。純粋なハワイ語は、19世紀初頭に英語にとって代わられ^(注34)、もはやハワイ人の日常会話では使用されておらず、より年配の人たちが自分たちの間だけの会話の際に若干使っているにすぎず、若

い人たちは、ハワイ語を学校や大学で学ぶにすぎなくなっている⁽²⁷⁾。

現在、ハワイ人たちが使用している言語は、ハワイ英語ないしピジン英語と呼ばれるものであり、標準英語にハワイ語、日本語、中国語、フィリピン語などが混じった、プランテーション労働者が使用していた英語である。ピジン英語を使用しているハワイ人児童は、標準英語での公立学校教育に適応するのに困難を伴う。

KEEPは、このように公立学校教育の中で、ハンディキャップを負うハワイ人児童に対して、ハワイ人の言語、文化背景を考慮しつつ、標準英語で教育することを意図したものである。このプロジェクトは、ハワイ人の子どもたちが、将来ハワイ社会において、うまく適応出来るよう、短絡的な対策ではなく、将来的な展望に立って教育を行う。

KEEPは、ハワイ人児童に関する、また彼らのために発達したプログラムであり、アメリカインディアン (ネイティブ・アメリカン)、エスキモー (イヌイット)、ヒスパニックの子どもたちのプログラムと同様、他の民族集団の子どもに適応出来るためのものである⁽²⁸⁾。

1962年以降、この学校は、校内に止まらず、ハワイ諸島のすべてのハワイ人の血を引く子どもたちの教育に関係するようになる。すなわち、校外活動がたいそう活発になり、各公立小、中、高校でのハワイ文化教育の指導、啓蒙活動に携わり、ハワイ文化の再評価への大きなバックアップをその目標としている⁽²⁹⁾。

おわりに

文化的多元主義の様々な問題点についてマーゼマンとイラムは次のように述べている。

- (1) 特に文化的・言語的な集団の地位の不均衡が存在する場合、さらに支配的集団と被支配

- 的集団が存在する場合、憲法上の規定は平等または公平さを保障することに十分でない。
- (2) 多文化的なものが発達したか、または人権が尊重されるかを測ったり、評価するのは難しい。というのは、寛容や異文化理解を質で判断することは、難しいからである。
- (3) 一国の文化が歴史的・社会構造の中で既に確立されているならば、政府の法令によって多文化的な考え方を促進させるのは不可能であろう。
- (4) 公式の言語についての政策は、多文化教育の考え方の進展の重要な一部分である。そして、そのような政策での教育的枠組みは、言語的・文化的質についてどれほど関わり合いを持つかを示している。
- (5) 民族集団間の明白な敵意又は服従関係といった政治的な現実、政策決定者や教育者たちの民族的調和への願望よりはるかに勝るであろう。⁽³⁰⁾

これらの点をみると、多文化教育を進めることの困難さが窺われる。いくら法律的・政策的に行おうとしても民族集団の敵意・偏見がある限り容易ではなく、長い時間をかけて徐々にしか進展しないことがわかる。

社会心理学者のホフステードも文化的多元主義について次のように述べている。「何世紀にも前に記された国々との価値観の違いは、接触が密になった今日においてもまだ残っている。あと、二、三世紀は、国々の文化的な多様性は大きいままであろう。国々の文化的多様性が引き継いで残るというだけでなく、各国の国内における文化的差異が増大しているように思われる。民族集団は自らのアイデンティティをあらためて認識するようになり、その事実を政治的に認めるように要求している。

このようなアメリカ合衆国での先行的実践は、世界中の教育に大きなインパクトを与えて

いる。日本においても国際理解・異文化理解教育のあるべき方向性が、アメリカの多文化教育から見えてくるのではないだろうか。

日本国内には、在日外国人の子供たち、帰国児童・生徒をはじめ異文化を持った人たちが多数存在する。われわれは異なった文化を持った人たちとどのように接するのかが、現在ほど問われている時期はない。

「変化の著しい現代の世界情勢の中では、戦後、米軍及び背後の米国、あるいはその施設権下において、日本等との間に様々な関係と体験を積み重ねてきた沖縄の果たし得る役割は多いように思われる。

多文化教育の困難さについて言及してきたが、これらを克服するためにはどうすればよいのか、ホフステードは次のように述べている。

「価値観は主に、子どもの人生の最初の一〇年間の間に獲得される。価値観は、教え込まれるよりも、親や年上の子どもたちのふるまいを観察し模倣することによって獲得される。子どもは、親が自分たちの文化の中でいかに生きているかを見て、文化的アイデンティティを身につけていくのである。親が文化の異なる人々や集団について語り、ふるまう様子によって、異文化理解に関して子どもが開放的な考えを持つか、閉鎖的な考えを持つかが決まるのである。」⁽³¹⁾

多文化教育・異文化理解教育は、幼少期の体験・経験によって可能になる。この点に関してアメリカをはじめ世界各国の多文化教育の実践は、日本の実践にとってたいへん参考になるのである。本稿では日本の教育上の問題に取り組むため、教育の中に文化的多元主義を考え方を持ち込むことが必要であることを強調した。

【注】

- (1) John R. Edwards, "Psychological and linguistic aspect of minority education", J. Megarry, S. Nisbet and Eric Hoyle edited, *World Yearbook of Education 1981-Education of Minorities*, Kogan Page, 1981, p.39.
- (2) Jacquetta Megarry, "Preface", *Ibid.*, p.11.
- (3) *Ibid.*, p.11.
- (4) J.J. Smolicz, "Culture, ethnicity and education: multiculturalism in a plural society" *Ibid.*, p.17.
- (5) *Ibid.*, p.11
- (6) James A. Banks and James Lynch ed., *Multicultural Education in Western Societies*, Praeger, 1986, Preface 1.
- (7) Frances E. Kendall, *Diversity in the Classroom :A Multicultural Approach to the Education of Young Children*, Teachers College Press, 1983, p.3.
- (8) *Ibid.*, p.3.
- (9) Banks and Lynch, *op.cit.*, p.201.
- (10) James Lynch, *The Multicultural Curriculum*, Billing and Sons, 1983, p.9.
- (11) *Ibid.*, p.9.
- (11) *Ibid.*, p.15.
- (12) *Ibid.*, p.16.
- (13) Banks and Lynch, *op.cit.*, p.42.
- (14) *Ibid.*, p.45.
- (15) Banks and Lynch, *op.cit.*, p.48.
- (16) Pamela L. Tiedt and Iris M. Tiedt, *Multicultural Teaching*, Allyn and Bacon, Inc., 1979, pp.1-2.
- (17) *Ibid.*, p.12.
- (18) Kendall, *op.cit.*, p.4.
- (19) *Ibid.*, p.42.
- (20) *Ibid.*, p.43. 更に発達させられるべき態度と価値は、(1)われわれはすべて生まれながらにして、それぞれ固有に価値がある、(2)すべての人類は、黒くても、黄色くても、赤くても、白くても、また、女性であろうと男性であろうと、生まれながらにして平等であり、尊重されるべき価値があり、そして尊厳を持っている、(3)われわれは、相違に価値を置き、そしてそれを肯定する必要がある、(4)われわれ個々人が大切な存在である、(5)変化の概念は積極的なものである。*Ibid.*(44)、の5点となり、社会の構成員の人権を認めあうことが必要であるとされている。

- (21) *Ibid.*, pp.44-45
- (22) John Waihee, "Hawaiian Harmony urged for all", *Year of the Hawaiian*, 1987, The Honolulu Star-Bulletin, p.1.
- (23) Elizabeth Wittermans, "Inter-ethnic Relation in Hawaii", *Social Process in Hawaii*, Vol.28, 1980-1981, p.154.
- (24) The Kamehameha Schools, *Education Programs*, 1984
- (25) R.G. Tharp, C. Jordan, G.E. Speidel, K.H. Au, T.W. Klein, R.P. Calkins, K.C.M. Sloat and R. Gallimore, *Product and Process in Applied Development Research: Education and the Children of a Minority*, The Kamehameha Schools, 1983, p.17-18.
- (26) *Ibid.*, p.51-52.
- (27) Andrew W. Lind, *Hawaii's People*, University Press of Hawaii, 1981, p.93.
- (28) R.G. Tharp etc. *Ibid.*, p.21.
- (29) *Ibid.*, p.60
- (30) V.L. Masemann and Y. Iram, 1987, "The Right to Education for Multicultural Development: Canada and Israel", Dougrou Ray and Norma B. Tarrow, *Human Right and Education*, Pergamon Press, p.177.
- (31) G. ホフステード、岩井紀子、岩井八郎訳、『多文化世界』、有斐閣、1995年、256頁。

【記】

本稿は平成 24 (2012) 年度特別研究費の成果である。